

MAPAS

Entre representaciones y realidad: maestros indígenas y maestras rurales. Veracruz, 1930.

LAURA GIRAUDO*

Maestros y maestras como agentes de civilización

A finales de los años sesenta, en un trabajo pionero, David Raby analizaba las amenazas y los actos de violencia en contra de los maestros rurales en los años treinta, sobre todo con la llamada “educación socialista” (Guevara Niebla, 1985; Raby, 1968; Quintanilla & Vaughan, 1997, Chaín Revuelta, 1990). Entre los casos examinados por Raby, varios están relacionados con agresiones, mutilaciones y asesinatos de maestras. En sus conclusiones Raby resaltaba que, en la mayor parte de los casos, las causas de la violencia tenían que ver con el haberse involucrado los maestros y las maestras en cuestiones sociales y económicas, en especial con la cuestión agraria.

Sabemos que, en los años veinte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) construyó una “imagen” del maestro rural y asignó al mismo un papel fundamental en el proyecto de transformación cultural de la sociedad mexicana. En esta imagen podemos encontrar algunos aspectos de continuidad con el porfiriato, si bien en un contexto profundamente diferente: el maestro sigue siendo considerado, por ejemplo, un apóstol o un mártir, características que se atribuían aún más a las mujeres. Las maestras misioneras tenían que recorrer el campo para “enseñar a los indígenas a leer y escribir y hasta las buenas costumbres sociales de urbanidad, orden e higiene” (Fell, 1989; Sierra, 1919, pp.39). Una de las cinco circulares publicadas por el primer secretario de la SEP, José Vasconcelos, acerca de la

campaña en contra del analfabetismo, se dirigía explícitamente a las mujeres, consideradas el elemento central de la campaña misma (Fell, 1989, pp.24–37). Vasconcelos construyó una especie de “ética del maestro”: los maestros tenían que ser el modelo para los intelectuales mexicanos (*Boletín...*1923). En oposición al espiritualismo de Vasconcelos se desarrolló una visión social de la educación y, en los años treinta, se hizo hincapié en los aspectos sociales y políticos de la acción escolar. El maestro rural empezó a representar no sólo un educador, sino un agente cultural, propagador de normas y hábitos nuevos y artífice de una cultura nacional, y un líder social y político, encargándose de cualquier asunto en las comunidades rurales. Sin embargo, si por un lado la SEP asignaba a los maestros una enorme responsabilidad moral y material, además de un papel de vanguardia social y cultural, por otro lado establecía límites a su acción social y a su implicación política, ordenando que se alejaran de una participación directa.

A la acción de maestros y maestras se atribuía el éxito o el fracaso de las escuelas rurales y la construcción de una relación de cooperación entre la escuela, representación local del gobierno federal, y la comunidad. Sin embargo, la mayor parte de los maestros eran “empíricos” y no tenían una formación específica y en su trabajo concreto, en muchos casos, no tenían el apoyo suficiente por parte de la Secretaría para cumplir con su encargo.

A pesar de la retórica oficial, está claro que las maestras rurales tenían que enfrentar más obstáculos que los varones en su trabajo en el campo,

* Doctora en Historia de las Américas. Desde enero 2006 es investigadora Ramón y Cajal en el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid, España. Investigadora visitante por varios años en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Correo electrónico: l_giraudoyahoo.it

La escolarización abrió así espacios limitados pero significativos para las mujeres del campo.

debido a la persistencia de una visión tradicional con respecto al papel de la mujer en la sociedad. Por varios trabajos, entre otros los de Mary Kay Vaughan, sabemos que la revolución mexicana no generó cambios revolucionarios para las mujeres, pero sí abrió espacios. Si en general podemos afirmar que las mujeres siguieron apartadas de la política y fueron excluidas del proceso de redistribución de tierras, al mismo tiempo la revolución dio inicio a procesos que empezaron a transformar las relaciones de género en el campo (Vaughan, 1990 y 1994).

Si bien la cruzada por la educación de la SEP no tenía el objetivo de transformar el papel subordinado de las mujeres, sino, al contrario, la acción de transformación cultural hacia los campesinos no debía amenazar su papel tradicional, la acción de los educadores (hombres y mujeres) en muchos casos contribuía a desafiar el control tradicional sobre las mujeres, para las cuales la escolarización abrió nuevos espacios de conocimiento y de interacción. En las escuelas rurales federales las niñas podían tener igual acceso a la educación que los niños en el mismo espacio; y precisamente la imposición de una educación mixta podía ocasionar dificultades para conseguir el apoyo de los vecinos. La escolarización abrió así espacios limitados pero significativos para las mujeres del campo. Las limitaciones a las mujeres y a las maestras derivaban del mismo proyecto general de la Secretaría, de su organización, de la relación con los demás maestros y con las autoridades locales, de la relación con los habitantes de las comunidades y, no por último, de la mentalidad de los vecinos y de las mismas maestras.

Con respecto a las relaciones con los habitantes de las comunidades, las dificultades se ampliaban por los frecuentes cambios de maestros que eran, en la mayor parte de los casos, extraños a la comunidad y por eso mismo tardaban en ganarse la confianza de los vecinos. En muchos otros, las mujeres y las niñas del campo casi no tenían relación con la escuela y la presencia de una maestra, en lugar de un varón, podía facilitar su cooperación.

En este artículo queremos proponer un paralelo entre la situación en la cual se encuentran los maestros indígenas de la Casa del Estudiante

Indígena y la situación de las maestras rurales. El paralelo se funda en el hecho de que la imagen del maestro rural, en general, se construyó (por parte de la SEP) en una relación antagónica con la imagen del campesino y del indígena. Al mismo tiempo, la imagen de la maestra rural también se construyó en relación con la imagen de las mujeres campesinas. Es decir, el agente de civilización (el maestro, la maestra) se definía en contraposición con la población que había que “civilizar” (campesinos e indígenas). La SEP representaba al campesino como un ser atrasado, cuyas características culturales y prácticas productivas mantenían, reproducían y explicaban, el atraso. Se mencionaba su aislamiento, su fanatismo, sus vicios y su mentalidad irracional. Cuando se trataba de indígenas, por supuesto, la necesidad de “civilizar”, es decir, de transformarlos cultural, moral, social y económicamente, era todavía más fuerte. En los dos casos, con respecto a los campesinos en general y a los indígenas en especial, a las mujeres campesinas e indígenas se les consideraba todavía más atrasadas y más fanáticas. En contraste, maestros y maestras, paladinos de una nueva moralidad, eran responsables del mejoramiento cultural y material de la población del campo, con el objetivo final de su integración a la llamada “comunidad nacional”.

Al mismo tiempo, la acción de maestros y maestras para mejorar y modernizar al campo no debía alterar el “espíritu rural” y la “campesinidad”: el campesino tenía que seguir siendo campesino, así como las propuestas de modernización de las campesinas no debían amenazar su papel tradicional.

La distinción entre maestros/as y campesinos/as no era sinónimo, empero, de una relación antagónica: los primeros eran agentes de civilización, pero también intérpretes de los segundos, papel que podía generar también una identificación entre los maestros y los destinatarios de su acción. Se trataba entonces a la vez que una relación de distancia (entre agente de civilización y sujeto por civilizar) y cercanía (entre representante y representado), en el marco del papel de mediación entre la SEP y las comunidades rurales.

Para desarrollar el paralelo entre maestros indígenas y maestras rurales, en el plan de las re-



presentaciones, en primer lugar analizaremos un aspecto específico del proyecto de la Casa del Estudiante Indígena, es decir la ausencia de las mujeres indígenas. A pesar del hecho de que se trataba de un proyecto especial para indígenas y que la SEP consideraba en general que las mujeres eran más aptas que los varones para la misión educativa, el acceso a la Casa del Estudiante Indígena se limitó a los varones, si bien como veremos, un inspector sugirió la aceptación de mujeres, y opinó que, sin la participación de alumnas en la escuela especial para indígenas, la obra quedaría incompleta.

Posteriormente, en el plan de la acción educativa y en el ámbito local, analizaremos el caso de Caravaca, una pequeña congregación situada en la región de los Tuxtlas, en el estado de Veracruz, en cuya escuela rural trabajó un ex alumno del instituto y donde su historia se cruzó con las historias de algunas maestras rurales.

Empezaremos entonces por una ausencia: las mujeres indígenas en el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena.

Las ausentes: el gobierno se olvidó de la mujer indígena

*Se ha olvidado lamentablemente
a la mujer india,
cuya incorporación a nuestra cultura
quizá resulte más importante para educar
a nuestras razas indígenas.*

Braulio Rodríguez

Entre el 23 y el 30 de abril de 1931, el inspector general Braulio Rodríguez visitó la Casa del Estudiante Indígena, por encargo del Departamento de Escuelas Rurales de la Secretaría de Educación Pública. Fundada en 1926, la Casa del Estudiante Indígena fue un intento por encontrar la manera de llevar a cabo la “incorporación” de la población indígena. Al mismo tiempo, puede considerarse el ejemplo emblemático de las ambivalencias y contradicciones de la política de la incorporación y, en sentido más amplio, de la política indigenista del gobierno mexicano entre los años veinte y treinta (Aguirre Beltrán, 1973, pp. 126–134; Meneses Morales, 1986, pp. 460–461; Loyo, 1999, pp.

292–301; Dawson, 1998, 2001; Lewis, 1999).

El inspector recordaba en su informe que, debido a las noticias que se publicaron en la prensa cuando se estableció el instituto en 1926, “quedó grabada en la conciencia de la mayoría, la idea de que esta Institución se establecía con el propósito de dar a niños indígenas, incorporados, una preparación cultural de carácter general e industrial con el propósito de que más tarde fuesen los que la recibieran a los pueblos de su origen a fin de servir como consejeros, guías o directores a los de su raza” (*Informe general SEP...*).

Los alumnos seleccionados para su formación en esa “escuela especial” eran varones entre los 14 y los 18 años de edad, procedentes de regiones con población indígena y residentes en pequeñas comunidades. Debían hablar el idioma indígena de la región de procedencia y había que seleccionar por lo menos a dos jóvenes que hablasen la misma lengua. El haber reunido a un grupo de representantes de las poblaciones indígenas (en 1926 entraron en la Casa 198 jóvenes pertenecientes a 27 grupos distintos) ofrecía también la ocasión de averiguar, por medio de exámenes y medidas, cuáles podían ser los criterios psicofísicos para diferenciar a los indígenas del resto de la población (SEP, 1927, pp. 31–48).

Al practicar su inspección en 1931, Braulio Rodríguez se dio cuenta de que ya no se perseguía el fin algo “impreciso” de 1926, sino un objetivo concreto, es decir, preparar a los alumnos para que ejercieran el magisterio rural, así que desde ese punto de vista evaluó el funcionamiento técnico del establecimiento. En 1928 se habían empezado en la Casa del Estudiante Indígena los cursos para maestros rurales, dándose así el caso excepcional de una escuela normal rural establecida en la capital de la república. La decisión fue tomada para resolver las consecuencias de una incorporación “demasiado eficaz”, ya que la mayor parte de los alumnos de la primera generación no quiso volver a sus comunidades. La nueva finalidad hubiera tenido que garantizar el regreso de los indígenas a sus comunidades y justificaba aún más el uso de los idiomas indígenas (ya costumbre en la escuela) instrumento que, junto con la “sangre india” ayudaría a los ex alumnos a ganarse la confianza



de sus “hermanos de raza” (SEP, 1931, p.16). La posibilidad de que los alumnos se convirtieran en maestros rurales estaba presente, sin embargo, desde la fundación del instituto “han de ser, en el futuro, o maestros rurales, o líderes, en el más noble sentido del vocablo, para despertar y encauzar actividades sociales en sus pueblos de origen” (SEP, 1927, p.48).

Cuando el jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Rafael Ramírez, encargó la inspección a Braulio Rodríguez, la Casa del Estudiante Indígena empezaba a perder los apoyos que hasta aquel momento había tenido por parte de la Secretaría de Educación Pública. El mismo Ramírez, en octubre de 1930, había expresado sus dudas acerca del tipo de incorporación efectuado por el instituto. Si bien reconocía que se habían obtenido muchos resultados, sobre todo se habían demostrado las capacidades intelectuales de los indígenas, opinaba que la escuela especial para indígenas era demasiado costosa y que hubiera sido más eficaz una “incorporación por grupos”, en lugar de una “incorporación por individuos”. Es decir, proponía la fundación de internados en regiones indígenas (AHSEP, 1930, 27 de octubre). El director del instituto, profesor Enrique Corona, para disipar

toda duda con respecto al éxito del proyecto, envió al Departamento de Escuelas Rurales un informe en el cual defendía el tipo de educación que se impartía, del todo coherente con los imperativos revolucionarios de justicia social, y los resultados obtenidos con y por los alumnos (AHSEP, 1930).

La inspección de Braulio Rodríguez, al parecer, no obtuvo los resultados que posiblemente Rafael Ramírez esperaba. A pesar de su observación preliminar, Rodríguez no se limitó a evaluar el curso para maestros rurales impartido en el instituto, en su relación se detuvo en la descripción de las diferentes actividades desarrolladas por los alumnos y concluía que los trabajos realizados en los talleres eran de calidad excelente y que en general la Casa perseguía fines no sólo educativos, sino también para el instituto: “no es aventurado afirmar que la obra educativa llevada a cabo en este establecimiento es meritoria y bien merece ayuda franca de parte de la Superioridad”.

De hecho, la Casa no recibía ayuda económica por parte de la Secretaría de Educación Pública, sólo los salarios para el personal. El inspector sugería al Departamento de Escuelas Rurales que la importancia del instituto derivaba precisamente de los futuros beneficios que se podían obtener



para la incorporación de los grupos indígenas, debido al conocimiento de los idiomas nativos y de las culturas indígenas por parte de los alumnos y al mismo tiempo por el contacto con la cultura urbana :

Como al venir a la Casa del Estudiante Indígena, están cuando menos dos años en diferentes escuelas de la Metrópoli, ese constante cambio de impresiones con los indígenas que se educan en este medio que pudiéramos llamar el cerebro de la Nación, los capacita para tener un concepto más claro y justo de los que es la Patria y como a la vez conocen los problemas de su medio con respecto a la integración nacional, al regresar como maestros a sus aldeas indígenas, bien orientados y llenos de entusiasmo por el mejoramiento de los suyos, seguramente que la obra educativa que hagan será la que en realidad necesitamos para producir la unidad nacional que por ahora está desintegrada.

Por eso mismo, la Secretaría tenía que sustentar la Casa y proporcionar los mismos medios económicos y materiales que ofrecía a las escuelas normales del país: “Las demás escuelas rurales del país con mucha frecuencia reciben ayuda económica de significación por parte de la Secretaría [...] ¿qué razones hay para que la Casa del Estudiante no goce de las mismas prerrogativas?”.

El inspector Rodríguez consideraba necesario que el instituto obtuviera una dotación de tierra adecuada para la realización de las prácticas agrícolas, sugiriendo que se podían utilizar las de la localidad de San Joaquín, a pocos kilómetros de la Casa, a donde se hubiera podido eventualmente trasladar el instituto mismo. Por lo que se refiere a las prácticas pedagógicas de los alumnos, era necesario establecer una escuela primaria anexa:

Por más esfuerzos que haga el maestro de técnica de la enseñanza para dar ideas completas a sus alumnos respecto de las prácticas que deben seguir cuando se encuentren frente a sus escuelitas rurales, bien poco logra si sus doctrinas educativas no son deducidas por sus alumnos de prácticas reales, hechas con niños de verdad, lo cual significa que el plantel debe ser dotado cuanto más pronto mejor, de una

escuela práctica anexa, exactamente como han sido dotadas con ello las demás escuelas normales que tenemos en el país.

Entre las consideraciones que Braulio Rodríguez añadió a su informe, consideraciones destinadas a sugerir algunos cambios que debían hacerse para mejorar la institución, una en especial nos interesa aquí. El inspector opinaba que, aunque la obra que el gobierno estaba llevando a cabo fuera digna de toda alabanza, le parecía “incompleta, pues se ha olvidado lamentablemente a la mujer india, cuya incorporación a nuestra cultura quizá resulte más importante para educar a nuestras razas indígenas”. Proponía entonces que el internado se abriera también a un grupo de jóvenes mujeres indígenas para prepararlas como maestras rurales, extendiendo así su “benéfica protección”. Hubiera sido suficiente, sugería, establecer un pabellón para dormitorio de las mujeres independiente del de los hombres y las becas necesarias, ya que la educación de las indígenas podía darse por los mismos maestros y en las mismas clases: “Para que esta obra resulte completa, el gobierno revolucionario debe establecer también el internado para la joven indígena, la cual se preparará para que ejerza también el magisterio rural en pueblos indígenas no incorporados” (SEP).

La asombrosa relación del inspector, si se considera que el Departamento de Escuelas Rurales no parecía en ese momento muy dispuesto a afrontar el mantenimiento del plantel, no fue tomada en cuenta, ni en general ni en su consideración acerca de las mujeres indígenas, y posiblemente fue rápidamente olvidada. Rafael Ramírez encargó una segunda encuesta al profesor Manuel Mesa Andraca y ésa fue la ocasión para determinar el fracaso y la clausura de la Casa del Estudiante Indígena en 1932 (Mesa Andraca, 1932).

No obstante, sabemos que los maestros indígenas que estudiaron en el instituto trabajaron en varias comunidades rurales, indígenas y mestizas, en los años sucesivos, si bien sin el apoyo de la Secretaría que, fracasado el experimento y clausurada la Casa del Estudiante Indígena, no se preocupó por apoyarlos en su misión (Giraudó, 2003, pp. 259–303). En los años sucesivos la SEP, en lugar

de traer a los indígenas a la “civilización”, optó por llevar la “civilización” a los indígenas, estableciendo en las regiones indígenas, internados para varones y mujeres, supuestamente de “raza pura” (Loyo, 1996).

En una comunidad rural del sur de Veracruz, el primer maestro de la Casa del Estudiante Indígena, Juan F. González, fue enviado por la SEP en lugar de una maestra, Isabel Martínez, y fue a su vez sustituido por otra maestra, Alicia Mérida. Después de una descripción de la región (en especial de su situación educativa), de la comunidad y de su escuela rural, nos ocuparemos entonces de la historia del maestro indígena y de la de algunas maestras rurales, tomando en cuenta, sobre todo, las dificultades para ser aceptados por los vecinos y la necesidad de una constante negociación acerca de los contenidos y las formas de la educación que impartían a niños y niñas.

La región de los Tuxtlas, Veracruz, y la escuela de Caravaca

Situada en el sureste del estado de Veracruz, la región de los Tuxtlas fue un lugar de experimentación pedagógica, en donde importantes educadores empezaron prácticas de enseñanza que se difundieron después en los niveles estatal y nacional. Desde el siglo XIX, San Andrés Tuxtla fue cabecera del municipio, mientras antes lo había sido Santiago Tuxtla, localidad con mayor población y residencia de autoridades civiles y religiosas. San Andrés Tuxtla creció en importancia a lo largo del siglo, a pesar de que varias epidemias disminuyeron notablemente su población (González Sierra, 1991). En 1906, la rebelión de los indígenas popolucas de la Sierra de Sotapan, encabezados por Hilario Salas, ocasionada por la venta de tierras a una compañía petrolera, dio comienzo a los conflictos sociales que caracterizaron a la región en los años sucesivos. Los indígenas rebeldes fueron reprimidos por el jefe político del municipio, Alberto Olivares. Sin embargo, a la muerte de Salas en 1914, el mando pasó a manos del general Miguel Ángel González y en agosto del mismo año los rebeldes ocuparon San Andrés. El restablecimiento del control militar con Primitivo Valencia no significó la desaparición de

sus actividades (Flower-Salamini, 1979). En 1923 la rebelión delahuertista en la zona se configuró como una lucha entre el grupo de los delahuertistas (antiagraristas) y los grupos agraristas apoyados por el gobernador Tejeda. El presidente municipal de San Andrés Tuxtla tuvo que huir a la capital (García Morales, 1986). Como consecuencia de la rebelión y de las dificultades de comunicación con el gobierno federal, el maestro enviado por la Secretaría a la región, Manuel Malpica Mortera, empezó a trabajar como inspector estatal (AHSEP).

En ese momento había en la región de Los Tuxtlas 34 escuelas rurales estatales, todas mixtas y establecidas en pequeñas localidades, con la excepción de Catemaco, en la cual habían sido fundadas una escuela para niños y una escuela para niñas (Tejeda, 1923, pp. 5814–5815).

Las escuelas rurales federales tuvieron una difusión más lenta en la región, así como en general en el estado de Veracruz, a diferencia de otros estados. No hay informaciones específicas al respecto para 1923, empero, en aquel año el gobierno federal sostenía, en todo el estado, sólo 44 escuelas rurales, mientras el gobierno estatal había fundado en el mismo territorio un total de 671 escuelas rurales.

En 1926 la situación en el ámbito nacional había cambiado de manera radical, con un total de 2,600 escuelas, de las cuales 109 en el estado de Veracruz (SEP, 1927, p.312). Si bien tenemos que evaluar con atención los datos oficiales de la SEP, es innegable la tendencia a una expansión acelerada. En 1926 el estado de Veracruz, con un territorio de 71896 kilómetros, había sido repartido en cinco zonas escolares, cada una encargada a un inspector (AHSEP, 1926). En 1934 las zonas escolares se duplicaron, así como los inspectores, y las escuelas rurales casi se cuadruplicaron.

En 1927 la federación no contaba todavía con una zona escolar en la región, que estaba incluida en la zona de Acayucan. En el municipio de San Andrés Tuxtla habían sido fundadas 11 escuelas y ninguna en el municipio de Santiago Tuxtla (SEP, 1927b, p.353). Mientras tanto, el número de escuelas estatales en Los Tuxtlas había crecido a 57, de las cuales 21 en el municipio de San Andrés (Jara, 1986, pp.5993–5994).



En octubre de 1926, el inspector federal encargado de la zona, José María López, enviaba al Departamento de Escuelas Rurales su informe acerca de la escuela de Caravaca, situada a pocos kilómetros de la cabecera y que había encontrado en pésimas condiciones. Caravaca era una pequeña congregación con alrededor de 250 habitantes. El problema principal de los habitantes era la falta de terrenos, ya que la tierra en la que tenían sus casas era de un señor de nacionalidad española, Bonifacio Suárez, que alquilaba sus tierras a altos precios para cultivarlas y pagaba a los campesinos un jornal muy bajo:

...cada vez que necesita de los servicios de estos campesinos, sin excusa ni pretexto tienen que concurrir a sus trabajos, pagándoles un jornal que no alcanza ni aún para satisfacer sus necesidades perentorias, entendidos que si por causa de tener que atender los citados campesinos sus propios cultivos dejan de concurrir a su llamado, son arrojados de sus casas.

El inspector López consideraba que, si el objetivo principal de las instituciones era el mejoramiento de la clase proletaria y si se querían conseguir las finalidades de la escuela de la acción, Caravaca hubiera debido obtener una dotación de diez hectáreas del terreno de Bonifacio Suárez. Así los habitantes podrían reunirse en una cooperativa y formar una nueva comunidad, que habían decidido llamar Unión y Progreso (AHSEP, 1926). A pesar de las gestiones del inspector, después de un informe del abogado consultor de la Secretaría acerca de la manera de obtener un terreno para la escuela, el Departamento de Escuelas Rurales decidió finalmente no llevar a cabo la expropiación, pues el objetivo del inspector tenía que ser conseguir la ayuda “voluntaria” y, si eso no era posible, la escuela debía trasladarse a otro lugar (AHSEP, DGEPET, ERF, 1926).

Los vecinos, sin embargo, enviaron la solicitud para el ejido en diciembre del mismo año y, después de los estudios necesarios, se obtuvo el dictamen positivo por parte del gobernador en 1935 y la resolución presidencial en 1938: la congregación de Caravaca obtuvo un ejido de 245 hectáreas y

la escuela fue dotada con ocho hectáreas (*Gaceta Oficial*, 26 de marzo de 1927).

Los primeros años de la escuela rural de Caravaca fueron así atravesados, como muchos otros lugares, por el proceso de dotación del ejido, si bien en el recuerdo de uno de los vecinos, Agustín Lucho Paz, hermano del entonces presidente del comité agrario, no hay ninguna referencia a que se involucraran los maestros, al contrario “el maestro nunca se metió en esto”. Entre 1926 y 1927 las condiciones del edificio escolar eran pésimas, no había anexos, ni parcela ni animales, a pesar de la voluntad de los vecinos. Faltaba el material escolar e incluso las mesas (AHSEP, DGEPET, ERF, 1927).

El inspector Manuel C. Rivera informaba que, durante su visita en julio de 1927, había notado que los vecinos estaban divididos por la cuestión agraria y esto afectaba también a la escuela. De hecho, había un conflicto entre aquellos que estaban en el comité agrario y el maestro Tomás B. Ríos, quien vivía en la casa de una persona que no formaba parte del comité. Para los vecinos, la decisión del maestro de vivir en esa casa equivalía a asumir una posición política. Según los primeros informes de los inspectores, la comunidad estaba dividida y la asistencia a la escuela era reducida.

Maestras en Caravaca: Isabel Martínez, Alicia Mérida de Linares, María Antonia Chontal

En 1930 las condiciones del edificio escolar habían mejorado: se había instalado un laboratorio de carpintería, un baño y un campo deportivo, la parcela estaba cultivada con hortalizas y flores, se habían plantado árboles, había un gallinero y un jardín. Además del Comité de Educación, se había formado la liga en contra del alcoholismo y un comité de limpieza por los alumnos. Se habían comprado dos banderas nacionales y había llegado un lote de libros para los niños.

En la escuela trabajaba la maestra Isabel Martínez (AHSEP, DGEPET, ERF, 21 de febrero de 1930). Según el inspector Leopoldo Rodríguez Calderón, había sido la maestra quien ocasionara la división entre los vecinos, si bien sabemos que el conflicto

ya se había presentado con el maestro anterior. Un grupo de vecinos acusaba a la maestra de “portarse mal”, por lo que el inspector aconsejaba su cambio, y su sustitución por un elemento extraño a la comunidad (AHSEP, DGEPEP, ERF, 29 de mayo de 1930). Según el testimonio de otra maestra rural, Alicia Mérida, quien conoció a Isabel Martínez en una misión cultural, el problema era que “ella era política”, es decir se había involucrado en las cuestiones agrarias (entrevista con Alicia Mérida, 2000). A la maestra Martínez el inspector le reprochaba el haber ocasionado la formación de dos grupos opuestos, el primero favorable a la escuela y el segundo de oposición. Había prevalecido el segundo grupo y muchos niños dejaron de ir a la escuela que “se está muriendo por la falta de armonía de los habitantes del lugar” (AHSEP, DGEPEP, ERF, 12 de agosto de 1930).

En mayo la maestra Martínez fue trasladada a otra escuela y en su lugar llegó Juan F. González, popoloca originario de Sayula y exalumno de la Casa del Estudiante Indígena. Juan F. González era uno de los alumnos que Enrique Corona, director de la Escuela Especial para indígenas, seguía con mayor atención. Los juicios que tenemos sobre la acción del maestro González en Caravaca son inicialmente muy contradictorios. El inspector Rodríguez Calderón afirmaba que el maestro era sumamente indolente, que no había hecho nada por la escuela y pedía que se enviara a Caravaca otro maestro (AHSEP, DGEPEP, ERF, 12 de agosto de 1930). Sin embargo, el mes siguiente, Rafael Ramírez (jefe del Departamento de Escuelas Rurales) envió sus felicitaciones a Juan F. González por su acción educativa y social, que era de su conocimiento gracias a Enrique Corona y le pidió continuar con entusiasmo en su trabajo (AHSEP, DGEPEP, ERF, 23 de septiembre de 1930). Rafael Ramírez había recibido un informe enviado por el maestro González, en el cual se describían las actividades realizadas en el ámbito escolar y social. El maestro había conseguido que la Secretaría de Comunicaciones, la de Agricultura y Fomento y la Dirección General de Educación en el estado obsequiaran una dotación de libros para la formación de la Biblioteca Popular del pueblo (AHSEP, DGEPEP, ERF, 30 de agosto de 1930). En el octubre,

además, el Departamento de Bibliotecas regaló a la escuela de Caravaca 12 obras para maestros rurales, así que en total la biblioteca contó con 88 volúmenes (AHSEP, DGEPEP, ERF, 22 de octubre de 1930; Giraudo, 2004). Según un informe sucesivo del maestro, la escuela de Caravaca ya contaba con algunos anexos: un pequeño terreno de cultivo, un jardín, un gallinero, una porqueriza, un palomar, una conejera y un apiario (AHSEP, DGEPEP, ERF, 31 de octubre de 1930). El maestro recibió nuevamente en esa ocasión las felicitaciones del Departamento de Escuelas Rurales, por las labores que estaba desarrollando (AHSEP, DGEPEP, ERF, 25 de noviembre de 1930).

En la segunda visita del inspector Leopoldo Rodríguez Calderón, en noviembre de 1930, ya no encontramos el juicio negativo acerca del maestro que había expresado sólo pocos meses antes, al contrario, el inspector informó que la escuela estaba obteniendo excelentes resultados y que el maestro contaba con la estimación de los vecinos, con quienes realizaba reuniones sociales cada domingo y que toda la comunidad cooperaba con la escuela (AHSEP, DGEPEP, ERF, 20 de noviembre de 1930).

Cuando Juan F. González decidió dejar la escuela de Caravaca para volver a la Casa del Estudiante Indígena, fue remplazado por el maestro Timoteo López. Si bien la escuela seguía mejorando y se había conseguido la cooperación de los vecinos, las niñas casi no asistían a la escuela y el inspector aconsejó el nombramiento de una maestra (AHSEP, DGEPEP, ERF, 19 de febrero de 1931).

Una vecina de Caravaca, Susana Fonseca, ofreció su trabajo sin salario. El inspector Rodríguez Calderón pidió que fuera nombrada asistente (AHSEP, DGEPEP, ERF, 21 de febrero de 1931). Sin embargo, el Departamento de Escuelas Rurales ordenó al inspector no admitir el trabajo de Susana Fonseca hasta que no hubiese sido nombrada. Además le recordaba que la dirección de la escuela no debía depender sólo del maestro, sino que debían participar también alumnos y padres (AHSEP, DGEPEP, ERF, 17 de marzo de 1931).

En lugar del maestro Timoteo López fue nombrada Alicia Mérida de Linares. Nacida en 1915 en San Andrés Tuxtla, Alicia Mérida empezó a



trabajar como maestra rural con estudios de seis años de primaria. Tenía necesidad de trabajar para ayudar a la familia. El año anterior había trabajado en Machacapan, por poco más de un año y después fue trasladada a la escuela de Caravaca. En Machacapan los agraristas se reunían en la escuela y “andaban con su pistola” (entrevista con Alicia Mérida).

En mayo de 1931, el inspector Rodríguez Calderón había informado al Director de Educación Federal que las maestras que trabajaban en la escuela de este lugar, Guadalupe Villegas, Alicia Mérida y María Antonia Chontal, se habían refugiado en la ciudad, por miedo de lo que les podía pasar si seguían en el pueblo. La maestra Villegas había visitado al inspector, y había afirmado que no era posible seguir trabajando en Machacapan “porque el jefe de la guerrilla, sus dos hijos y los demás agraristas, obstruían por completo su labor, diciéndole que si no se doblega a lo que ellos manden, que mejor cierre la escuela y se vaya del lugar [...] todos estos individuos andan armados y matan por cualquier cosa a sus enemigos”. El inspector pedía que se clausurara provisionalmente esta escuela y que se abriera otra en Cuatotolapam, en donde podría trabajar Guadalupe Villegas, mientras que las otras dos maestras tendrían que cambiarse para otros lugares. En apoyo a su demanda citaba una carta del Departamento de Escuelas Rurales, en la cual se decía que “no es posible que los maestros puedan desarrollar eficientemente sus labores en un ambiente de inquietud y sobresalto”. Así pues, la escuela rural de Machacapan fue clausurada por los conflictos armados provocados por la cuestión agraria y las maestras que trabajaban en ella cambiadas para otras comunidades (AHSEP, DGEPE, ERF, 16 de mayo de 1931). En 1933 el inspector Malpica afirmaba haber ordenado a los maestros no involucrarse en asuntos “políticos”, y por los casos a los cuales hace referencia, es evidente que la expresión asuntos políticos significara asuntos agrarios. Según él, esos “nuevos conflictos” se estaban desarrollando en casi todas la rancherías en las cuales se habían fundado escuelas federales (AHSEP, DER, 1 de marzo de 1933).

En Caravaca, según relata Alicia Mérida, no había el mismo clima de violencia y el conflicto

agrario no involucraba a la escuela. Pero sabemos que pocos años antes, en 1928, el terrateniente Alberto Turrent, quien se había opuesto a la expropiación de una parte de sus tierras para constituir el ejido, fue asesinado por el agrarista Roberto Mendoza (entrevista con María Elena Turrent y Agustín Lucho Paz).

La escuela de Caravaca estaba hecha de madera, se situaba cerca del río y no tenía nombre. Durante la permanencia de la maestra Mérida los vecinos construyeron la Casa del Maestro donde había una parcela escolar, con flores, cultivada por los niños y los vecinos.

Cuando Alicia Mérida llegó no encontró al maestro que estaba antes. Todos los habitantes hablaban español. La biblioteca ya no existía: no había ni un libro y tampoco llegaba la revista *El Maestro Rural*. Es probable que el maestro González se la hubiera llevado consigo (Giraud, 2004). La maestra recuerda que los alumnos “estaban muy atrasados, los niños sabían un poquito leer, pero niñas ni una [...] no querían que fueran las niñas [...] los vecinos eran delicados”. Sin embargo, con su llegada, los vecinos tuvieron bastante confianza como para permitir que las niñas fueran a la escuela, pero como antes no asistían, las había de todas las edades, incluso de la misma edad que la maestra. Consiguió el apoyo de la población e incluso la ayuda de algunas señoras, pues en lugar de imponer una educación que los vecinos hubieran podido considerar “agresiva” y no respetuosa de sus costumbres, la maestra eligió, al mismo tiempo que enseñaba a las niñas a leer y escribir, incluir en la enseñanza, cocina, costura, además de los trabajos manuales considerados “femeninos”. El hecho de que fuera muy joven posiblemente le facilitó conseguir el apoyo de los vecinos. En aquel tiempo había alrededor de 60 niños y niñas, si bien la asistencia era irregular.

La maestra Mérida trabajaba sola y de vez en cuando tenía como ayudante a Susana Fonseca, quien ya se había ofrecido para trabajar sin salario con el maestro López. Se daban clases en la mañana y en la tarde a los niños y en las noches a los adultos. Las clases nocturnas a las que también asistían algunas mujeres, se tuvieron que interrumpir por la falta de lámparas adecuadas. En cuanto a la ac-

La maestra recuerda que los alumnos “estaban muy atrasados, los niños sabían un poquito leer, pero niñas ni una [...]”

ción social, las campañas en contra del alcoholismo consistían principalmente en “hablar a los vecinos para explicarle como les podía dañar”. La maestra no tuvo que vacunar a los niños, pero visitaba a las familias y cuidaba que los niños estuvieran limpios. Se organizaban obras de teatro y la celebración de las fiestas patrias, sobre todo las de septiembre.

La maestra enviaba relaciones cada mes sobre sus actividades. Los inspectores visitaban a menudo la escuela, daban clases a los niños y traían materiales y cuadernos. Alicia Mérida recuerda que el inspector encargado de la zona, Leopoldo Rodríguez Calderón, tenía en alta consideración su trabajo, reconociendo que los habitantes colaboraban con la escuela y confiaban en ella. La misma opinión tuvo el año siguiente el inspector Malpica, que informaba del empeño de los vecinos y de los buenos resultados obtenidos (AHSEP, DGEPET, ERF, 9 de febrero de 1932).

La maestra Mérida se quedó en Caravaca dos años y en 1933, cumplidos los 18 años de edad, casó y dejó la enseñanza. En su lugar fue nombrada María Antonia Chontal que, al igual que la maestra Mérida, había trabajado en Machacapan y, antes de su cambio para Caravaca, en la escuela de Rincón de Lucía, municipio de Santiago Tuxtla (AHSEP, DER).

En abril de 1933, el inspector Malpica acompañó al director de Educación Federal en una visita a las escuelas de la zona de San Andrés Tuxtla. El director consideraba que las escuelas en las peores condiciones materiales eran las de Texcaltitán y de Caravaca, en las cuales, además, las maestras no tenían ni la capacidad ni la cultura adecuada para desarrollar su papel (AHSEP, DER, 2 de mayo de 1933). El juicio acerca de la maestra Chontal era entonces negativo. Sin embargo, en el informe de agosto de la visita de inspección de Malpica, no se menciona ningún problema en dicha escuela, ni con respecto a los vecinos (AHSEP, DGEPET, ERF, 11 de agosto de 1933). El año siguiente, el inspector Jesús Brambila Oliva, si bien consideraba todavía insuficiente el trabajo de la maestra Chontal, también afirmaba que estaba mejorando (AHSEP, DER, 8 de mayo de 1933).

Entre junio y julio de 1934 la maestra tuvo que abandonar la comunidad por un breve perio-

do, por haberse enfermado de paludismo (AHSEP, DER, 20 de junio de 1934), pero siguió trabajando en Caravaca hasta 1936, cuando fue trasladada a otras escuelas de la misma zona escolar (AHSEP, DER, 1938). En su lugar llegó la maestra María Guadalupe Martínez, quien se ocupó de difundir la “educación socialista”, sobre todo por medio de obras teatrales de contenido “revolucionario”, es decir a través de un medio indirecto que los vecinos pudieran aceptar con mayor facilidad (AHSEP, DGEP, ERF, 11 de septiembre de 1937).

En 1942 la escuela fue cerrada por falta de personal, si bien los siguientes dos años los vecinos se encargaron de pagar a un maestro para que continuara las actividades escolares (AHSEP, DGEP, ERF, 2000). La escuela federal se volvió a abrir sólo en 1958, pero los años de clausura cancelaron su historia anterior, y con ella cayó casi en el olvido el trabajo de las maestras rurales que allí enseñaron, hasta el punto de que el maestro que se encargó de la escuela a partir de 1958, Fernando Vázquez Errasquín, estaba convencido de haber sido su





“primer maestro”: “Yo fui el primer maestro que llegué ahí” (AHSEP, DGEP, ERF, 2000). Según el censo de población efectuado por el inspector, el agente municipal y el presidente del comité de educación, la congregación estaba formada por 209 habitantes (117 hombres y 92 mujeres), de los cuales, entre la población adulta, se contaron 68 analfabetas (31 hombres y 37 mujeres). Entre quienes se contaban el agente municipal y el presidente del Comité de Educación. La población escolar era de 76 entre niños y niñas (AHSEP, DGEP, ERF, 1 de febrero de 1958).

La escuela de Caravaca se reabrió oficialmente con el nombre de Reforma (AHSEP, DGEP, ERF, 10 de marzo de 1958). El maestro Fernando Vásquez se atribuye el haber denominado así a la escuela porque “tenía ganas de reformar a la gente”. Era gente muy pobre, “todos eran campesinos jornaleros en las tierras de los Turrent” (entrevista con Lucho Paz).

A modo de conclusión

La SEP encargaba a maestros y maestras un difícil papel de mediación con las comunidades rurales. Por lo que se refiere a los maestros indígenas y a las maestras rurales se suponía que, debido a su cercanía con las poblaciones indígenas en el primer caso, y con las mujeres del campo en el segundo, sería más fácil conseguir el apoyo y la cooperación de los vecinos. Sin embargo, la educación no podía imponerse sencillamente, ya que en ese caso sólo se conseguía oposición y conflicto, sino que se volvía un campo de interpretación, negociación y redefinición (Rockwell, 1996; Vaughan, 2000 y Giraudo, 2003). A pesar de la visión homogénea de la vida rural que tenía la Secretaría de Educación Pública, en muchos casos maestros y maestras tomaban en cuenta las especificidades de las diferentes comunidades al desarrollar distintas estrategias. Estaban conscientes de que su trabajo concreto en las comunidades estaba condicionado, en primer lugar, por su aceptación por parte de los vecinos y, en segundo lugar, por una constante negociación acerca de los contenidos y las formas de la educación que impartían a niños y niñas.

En el caso de la congregación de Caravaca se

han identificado distintas maneras de desarrollar la relación con los vecinos. Isabel Martínez, acusada por los vecinos de “portarse mal” y que según su colega Alicia Mérida “era política”, se había involucrado en las cuestiones agrarias y por eso se había desencadenado una oposición a la escuela. El inspector Leopoldo Rodríguez Calderón culpaba a la misma maestra de la “falta de armonía” entre los habitantes del lugar. El mismo inspector, tuvo en un primer momento juicios negativos con respecto al trabajo del maestro indígena Juan F. González. La siguiente maestra que trabajó en Caravaca, Alicia Mérida, fue nombrada para conseguir la asistencia de las niñas objetivo que consiguió gracias a su actitud que no ponía en duda el papel tradicional asignado a las mujeres, si bien al mismo tiempo les ofrecía a las niñas un nuevo “espacio” y la misma educación que impartía a los niños, a la cual se añadían las “tradicionales labores femeninos”. También, consiguió que las mujeres adultas asistieran a las clases nocturnas pero éstas se interrumpieron, no por falta de interés, sino por dificultades materiales. La maestra Mérida, al igual que muchas otras mujeres, dejó la enseñanza al casarse. Fue sustituida por otra maestra “empírica”, María Antonia Chontal, la cual, según el inspector Malpica, no tenía la capacidad ni la cultura suficientes para desarrollar su papel. Fue con la siguiente maestra, María Guadalupe Martínez, que se desarrolló una evidente acción social, en el marco de la educación socialista, si bien ésta utilizó medios indirectos (las obras teatrales).

Es interesante notar que los juicios (negativos y positivos) de los inspectores, acerca del trabajo del maestro indígena y de las maestras de Caravaca, se fundaban en aspectos estereotipados atribuidos a indígenas y mujeres en el marco del discurso general elaborado por la SEP. Así, la maestra Isabel Martínez era acusada de haber provocado la falta de armonía entre los habitantes, con sus actividades políticas (esfera masculina) en lugar de utilizar sus virtudes “femeninas” para obtener la cooperación. El juicio positivo acerca de la maestra Mérida se fundaba en el mismo estereotipo, si bien al revés. El primer juicio, negativo, acerca del maestro indígena utilizaba el término “indolencia”, atribuido generalmente a los indígenas en general. Así





que, además de las dificultades que encontraban en su trabajo cotidiano, en sus relaciones con los inspectores federales, los maestros indígenas se encontraban a menudo atrapados en su identidad étnica, así como las maestras atrapadas en su identidad de género.

Fuentes de archivo

Archivo de la Secretaría de Educación Pública (AH-SEP).
Departamento de Escuelas Rurales (DER)
Caja 849, Exp. 1474/17, fs. 363-373
Caja 6214, Exp. 36
Caja 1327, Exp. 1400/10
Estado de Veracruz, Caja 975/1600, Exp. 5
Estado de Veracruz, Caja 1393/254, Exp. 4
Estado de Veracruz, Caja 1429/1907, Exp. 1962/15
Estado de Veracruz, Caja 1695/1070, Exp. 3
Dirección de Educación Federal (DEF)
Estado de Veracruz, Caja 826

Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET)
Escuelas Rurales Federales (ERF), Veracruz, Caja 8846, Exp. 10
Archivo General del Estado de Veracruz (AGEV)
Fondo Comisión Agraria Mixta (CAM), Sección Tierras
Exp. 701, Legajo 254, 1926
Exp. 5080, Legajo 1020, 1963

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1973). Teoría y práctica de la educación indígena. México: SEP.
- Chaín Revuelta, R. (1990). El programa de la educación socialista en Veracruz. En *La Educación en México. I Encuentro de Historia Regional de la Educación en México* (pp. 147-165). Jalapa: Universidad Veracruzana.
- Dawson, A. (Mayo de 1998). From model for the nation to model citizen: Indigenismo and the Reivindicación of Mexican Indian, 1920-1940. *Journal of Latin American Studies*, 30, (segunda parte), pp.279-308.
- Dawson, A. (Enero de 2001). Wild Indian, Mexican Gentlemen and the Lesson Learned in the Casa del Estudiante Indígena, 1926-1932. *The Americas*, 57, (3), pp.329-361
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México: UNAM.
- Fowler Salamini, H. (1979). *Movilización campesina en Veracruz (1920-1938)*. México: Siglo XXI.
- García Morales, S. (1986). *La rebelión delahuertista en Veracruz (1923)*. Jalapa: Biblioteca Universidad Veracruzana.
- Ginzberg, E. (Mayo de 1998). State agrarism versus democratic agrarism: Adalberto Tejeda's experiment in Veracruz, 1928-1934. *Journal of Latin America Studies*, 30, (segunda parte), pp. 341-372.
- Giraud, L. (2003). *Distanze da superare. I governi rivoluzionari in Messico e la trasformazione culturale di indígenas e contadini*. Turín: Otto.
- Giraud, L. (2004). Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930). En C. Castañeda García, L. E. Galván & L. Martínez Moctezuma (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS/



- Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán.
- González Sierra, J. (1991). *Los Tuxtlas, Veracruz: imágenes de su historia*. Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz –Archivo General del Estado de Veracruz.
- Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México (1934–1945)*. México: SepCultura.
- Jara, H. (1986). Informe que rinde el Ejecutivo del Estado ante la XXX Legislatura el 5 de mayo de 1926. En Blázquez Domínguez, C. (Ed.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826–1986* (t. 11, pp.5875–6012), Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Lewis, S. (1999). Un experimento psicológico colectivo ¿para quien?: Los éxitos y fracasos de la Casa del Estudiante Indígena, 1926–1932. Memoria del VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. Toluca: en prensa.
- Loyo, E. (1996). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930–1940). En P. Gonzalbo Aizpurur (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*. México: El Colegio de México.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911–1934: la problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Mesa Andraca, M. (1932). Informe del Visitador Especial sobre la Casa del Estudiante Indígena. Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932 (T. 1, 25–80). México: SEP.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932–1934*. México: El Colegio de México.
- Quintanilla, S. & Vaughan, M. K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Raby, D. (Octubre–diciembre de 1968). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931–1940). *Historia Mexicana*, XVIII (2), 190–226.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En A. Bradley Levinson–Douglas, E. Foley–Dorothy & C. Holland, *The cultural production of the educated person*. Nueva York: State University of New York Press.
- Sáenz M. (1927). *Escuelas federales en la Sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales en la Sierra de Puebla, realizada por el C. Subsecretario de Educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1927). *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indígenas, febrero de 1926–junio de 1927*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública. (1927b). *El sistema de escuelas rurales en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública. (1931). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Sierra, J. (1919). *Discursos*. Obras Completas. México: Herrero.
- Tejeda, A. (1923). Informe que rinde el Ejecutivo del Estado libre y soberano de Veracruz–Llave ante la H. Legislatura del mismo por el periodo comprendido del 16 de septiembre de 1922 al 5 de mayo de 1923. En C. Blázquez Domínguez (Ed.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826–1986*. Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Vaughan, M. K. (Diciembre de 1987). *La actuación política*. Memoria de la VII Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos, (t. II, pp. 893–904) México: UNAM.
- Vaughan, M. K. (1994). Rural women’s literacy and education during the mexican revolution: subverting a patriarchal event? En Fowler–Salamini Heather, M. K. Vaughan, *Women of the Mexican Countryside, 1850–1990*. Tucson y Londres: The University of Arizona Press.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930–1940*. México: SEP, FCE.